

Il ruolo della scuola nella tutela dei minori

Fabio Folgheraiter
Università Cattolica di Milano

Così come accade a molte altre organizzazioni pubbliche e private, nel periodo storico che stiamo attraversando le scuole si trovano a far fronte a una crisi di risorse economiche, di certezze politiche e di possibilità di sviluppo. Chi opera in questi contesti sembra dover tirare i remi in barca, per resistere in attesa di orizzonti migliori. Il contributo di Folgheraiter pare quindi in controtendenza, in quanto propone di ampliare il ruolo della scuola, ragionandone le funzioni e le responsabilità in merito alla grande questione della tutela dei minori. Attraverso esempi precisi e ampie riflessioni, l'autore propone una prospettiva metodologica in cui le relazioni diventano l'elemento cardine per l'individuazione e la soluzione dei problemi sociali, anche nelle scuole di oggi.

Parole chiave:

Scuola – Tutela dei minori – Metodologia relazionale di rete – Crisi economica.

In questo scritto vorrei proporre nuove funzioni e nuove responsabilità per le nostre scuole. Forse nella mente del lettore, a questo punto, sorgerà immediata una domanda: non ci sono i soldi talora neppure per la carta igienica nei bagni, e qualcuno vorrebbe suggerire ulteriori carichi per chi già fatica a mantenere le storiche funzioni?

Nella situazione attuale e in quella che si prospetta domani, sembra già molto se le nostre scuole riusciranno semplicemente a funzionare, a mantenere degli standard minimi, a galleggiare in qualche modo sopra quel livello invalicabile che, nello sventurato caso in cui dovesse essere sfondato in basso, ci verrebbero di noi come popolo civile.

L'impasse mentale che ci viene da ragionamenti depressivi del tipo «niente soldi, declino assicurato», oppure «niente soldi, niente più qualità», può essere superato prendendo tali ragionamenti per le corna e rovesciandoli. Capiremo

meglio tutto questo se lasciamo la tranquilla didattica per riflettere sulla più generale, e in apparenza estranea, *questione del welfare*. In particolare vorrei riflettere su quell'ambito delicatissimo del welfare che ha a che fare con la cosiddetta «tutela minorile» (*child protection*).

Premetto che la scuola ha sempre avuto a che fare con questa questione, e direi anche profondamente, come uno degli attori in campo più coinvolti di fatto (accanto alle famiglie, ai servizi sociali, al Tribunale, alle associazioni del territorio, ecc.). In punta di principio, tuttavia, per decenni ci siamo sentiti tutti autorizzati a pensare che la scuola avrebbe dovuto, idealmente, rimanerne fuori. Se un bambino soffriva di condizioni di vita difficili o anche terribili — per maltrattamenti o incuria, ecc. —, questa era una responsabilità primaria degli specialisti delle ASL

La scuola non c'entrava

o al più dei Tribunali. Idealmente (si fa per dire) la scuola avrebbe dovuto pensare a *istruire* quel bambino e fargli venire amore per lo studio e socializzarlo ai basilari saperi della civiltà occidentale. Se, in parallelo, nel frattempo, la sua famiglia si stava sfasciando e se viveva ogni giorno con l'angoscia di vedere i genitori picchiarsi o se subiva lui stesso di quelle violenze o se viveva nel degrado, o se il pomeriggio spacciava nel quartiere o si aggregava in bande per rompere i vetri delle macchine, idealmente, ripeto, in quelle vicende la scuola direttamente non c'entrava.

La tutela del minore — letteralmente: avere a cuore la sua vita e attivamente proteggerla se del caso — è spesso sembrata, al nostro ragionamento di uomini di scuola, una partita estranea, una responsabilità *di altri*. Pur essendo il disagio esistenziale dei ragazzi e delle famiglie una mina che noi insegnanti abbiamo continuamente tra le mani, tendiamo a pensare che quel compito non sia (o che non *dovrebbe* essere) un problema nostro.

Certo, *di fatto* volenti o nolenti lo viviamo come un problema nostro, ma solo perché altre istituzioni specializzate non fanno il loro lavoro e non vengono, per così dire, a portar via la spazzatura da casa nostra. Se questi specialisti — idealizzati spesso come dei maghetti — funzionassero, ecco che allora noi insegnanti potremmo finalmente solo insegnare, come dice il nostro nome! Il corollario di tutto ciò, un corollario invero pericoloso, è il seguente: «se noi non funzioniamo, la causa è altrove; la colpa è altrui».

E qui torniamo ai soldi. Questo modo di pensare, per cui i problemi umani dei ragazzi non interessano intrinsecamente la scuola *giusto perché competono ad altri*, è un tipico atteggiamento che, se andiamo a vedere bene, affonda le sue radici in una cultura paganamente imbevuta nella fede nel dio denaro. Io ho un problema e però me lo tolgo di torno immediatamente comprando prestazioni specialistiche (per dire meglio: pretendendo costose prestazioni specialistiche gratuite dall'Ente pubblico pantalone). Ho un problema ma in realtà non ce l'ho, perché sono in possesso di denaro e con quello mi compro la soluzione standard preconfezionata. Non importa quanto costosa essa sia, anzi più è *expensive* e più, da bravo consumatore liberista, mi sento in credito del risultato, e lo pretendo.

Intelligenza e umanità nella crisi del welfare

In questa logica consumistica noi tutti siamo nati e cresciuti. Ora però che i soldi ci vengono a mancare, dobbiamo fermarci a ragionare. Non per fare come la volpe e l'uva, ma per amore della verità, dobbiamo chiederci: quanti ragni dal buco abbiamo cavato, in passato, con tutti questi soldi che credevamo di avere?

Proprio la partita *ad alta caratura umana della tutela minori* ci dimostra che non è mai stato vero che, se ho soldi, risolvo problemi, e se non li ho, resto in braghe di tela. No, se ho i soldi posso benissimo incartarmi in pratiche assurde e a volte anche orrendamente disfunzionali. Dunque: il teorema «senza soldi, il disastro» non regge, per il lapalissiano fatto che, nell'era felice dei soldi, in un mezzo disastro già eravamo.

Mi spingo a chiamare provocatoriamente *disastro* (umano ed economico) l'evidenza di tante specialità che, in modo a volte autoreferenziale e presuntuoso, si rincorrono e s'incartano in pratiche asettiche e spesso burocraticamente indifferenti; è senz'altro «disastro» l'evidenza di specialisti della cura che, per molte e anche a volte in parte comprensibili ragioni, si curano innanzitutto di loro stessi e delle proprie prestazioni.

Non voglio essere frainteso: tutti noi abbiamo in mente mirabili esempi in cui degli interventi specialistici sono stati un successo, e hanno salvato letteralmente delle vite, ma se guardiamo le cose sociologicamente, cioè guardiamo al dato complessivo, è chiaro che parliamo di eccezioni e che la regola è tutt'altro.

Non sto dicendo che il denaro è indifferente rispetto ai problemi umani. Non sto inneggiando al pauperismo. Dico però che i soldi non sono sempre una variabile necessaria (a volte sì, ma a volte anche no) e ancora meno direi che sono una variabile sufficiente. Con maggiore franchezza direi senz'altro che il denaro, oltre un certo limite, provoca lui stesso i problemi, o ne impedisce una risoluzione autentica. Nella sfera delle politiche pubbliche, i disastri sono sempre stati tanto più grossolani quanto più *denaro facile* avevamo a disposizione. Più la disponibilità di denaro è acquisita (cioè più ne abbiamo quanto ne vogliamo), più questa sorta di apparente stato paradisiaco *offusca la nostra intelligenza e deprime la nostra umanità*.

Nel welfare, e nella tutela minori in particolare, quanto più il denaro ci ha fatto presumere, rendendoci superbi, di avere in mano le chiavi per disporre tecnologicamente delle vite altrui e delle nostre, tanto più ci siamo trovati a pestare acqua. Se fosse vivente oggi Karl Marx direbbe forse che è il denaro disponibile e abbondante l'oppio dei popoli, la via maestra di ogni stupidità (e il tutto ancora più sciocco, perché poi la presunta disponibilità di denaro facile era un'illusione, una bolla di sapone, dato che in realtà si è sempre trattato di debito, non di denaro sonante).

Relazioni umane al centro di tutto

Vorrei ora in poche parole spiegare perché i costosi specialismi possono girare a vuoto e, come tutte le tecniche benemerite, se non supportate dalla riflessività

etica, persino a volte fare danni. E per questo vorrei tornare a ragionare sulla finalità della scuola. La sua finalità esclusiva è davvero l'istruzione pura? Un certo istituto scolastico potrebbe dirsi di aver raggiunto il proprio scopo se formasse un genio ad esempio in matematica e però squinternato nella sua esistenza? Rispondiamo «no», perché ogni istituzione che ha a che fare con l'essere umano deve in linea di principio sentirsi responsabile per l'integrità del suo essere.

Un bambino si istruisce — gli si insegna il teorema di Pitagora — e anche lo si riabilita con tecniche specifiche se occorre, affinché, alla fine di queste manovre, il suo essere intero, come raccomanda Maslow, possa dirsi realizzato e ottimizzato. Qualora un ipotetico bambino che fosse per vari motivi un poco squilibrato, frequentando la scuola si ritrovasse potenziato soltanto nella strumentazione cognitiva, e non riequilibrato nella sua essenza, verrebbe di fatto danneggiato, come se gli mettessimo nelle mani delle armi pericolose.

Ovviamente, non è soltanto la scuola che ha l'obbligo di pensare all'intero — vale a dire considerare il proprio fine in senso gestaltico, olistico — ma ogni

**Ogni istituzione guarda
alla sua funzione**

istituzione che dispensi tecnicità umane (psicoterapia, neuropsicologia, mediazione, riabilitazione, ecc.). Risulta invece che le istituzioni si organizzano in genere ciascuna in vista di una propria *funzione* principale che è tenuta a svolgere, appunto l'istruzione per la scuola, la diagnosi neuropsichiatrica e le certificazioni per i servizi di neuropsichiatria, la tutela istituzionale per il servizio sociale di base, il controllo della potestà genitoriale per il Tribunale, l'animazione nel doposcuola per una cooperativa sociale, ecc.

Lévinas — il grande filosofo dell'etica contemporanea — direbbe quindi che è sempre per una mia comodità che io, specialista del bene altrui — o io, Organizzazione della cura — mi strutturo in una filiera, cioè mi specializzo. È sempre per egoismo, per una mia esigenza *funzionale* (cioè allo scopo di funzionare in maniera più fluida e meno complicata, per raggiungere i miei scopi più rapidamente e senza troppi affanni) che io mi chiudo in quella sorta di autismo che è la specializzazione estrema.

In realtà dentro l'essere umano non c'è nessuna filiera, tutto è integro e tutto nel suo interno si tiene unitariamente. Assistiamo perciò a una forse inevitabile ma deprimente divaricazione: da una parte sta l'esistenza dei bambini e delle famiglie, che è *nuda vita*, come direbbe Agamben; dall'altra, su un altro piano, si dispongono le meccaniche esigenze delle Organizzazioni che in virtù dei finanziamenti e delle volontà politiche — in forza del *diritto*, sempre Agamben direbbe — dovrebbero manipolare quel vivere primario non manipolabile.

Faccio un esempio. Pensiamo a un bambino di quinta primaria cui improvvisamente muore il papà. Siccome questo esempio non è inventato, aggiungo la verità cruda, e cioè che il papà dopo una breve crisi depressiva si è suicidato e il bambino è stato il primo a trovarlo in cantina e a dare l'allarme. È chiaro che qui tutto passa in secondo ordine: non solo il teorema di Pitagora, ma anche ogni terapeutismo.

Ciò che diventa veramente importante è qualcosa di elementare e profondo assieme, qualcosa che precede e trascende ogni tecnica: è essenziale che la scuola che lui ha la ventura di frequentare — i suoi insegnanti e i suoi compagni, persino i suoi bidelli — siano esseri umani autentici capaci di vicinanza ed empatia e disponibili a elaborare assieme quell'amara e imperscrutabile esperienza, che è capitata a lui ma anche di riflesso a tutti loro in quel momento, per farne tesoro di umanità.

Tutte le competenze e le professionalità che ci sono dentro la scuola, o quelle attivabili in rete nel sistema dei Servizi, dovrebbero fare un passo indietro rispetto alle loro sicurezze unilaterali e dovrebbero semmai mettersi a disposizione dell'umanità presente nella scuola per stimolarla, indirizzarla, puntellarla e accompagnarla. Sono gli ambienti umani primari — e la scuola è uno di questi appena dopo la famiglia — che vanno tenuti al centro di tutto. Sappiamo ormai tutti molto bene che sono le autentiche relazioni umane che curano, non le cure a freddo.

L'esempio così duro rende evidente senza bisogno di tante parole l'assurdità di un approccio che *sezioni* quella esperienza, la faccia a fettine e pretenda di rimetterla a posto pezzetto per pezzetto, dove ciascun specialista non rinuncia — per così dire — a quella certa furbizia di selezionarsi il pezzetto di problema che per lui è più comodo affrontare. Il bambino ha attacchi d'ansia, il bambino non dorme la notte, il bambino è depresso, il bambino ha vuoti di memoria, il bambino ha attacchi aggressivi, il bambino è tornato a fare la pipì a letto: sterminato è l'armamentario delle patologie vere o presunte — ma vorrei vedermi io, al suo posto — dal quale ciascun specialista potrebbe attingere onde legittimamente lavorare.

L'esperienza fatta a fettine

Intendiamoci: per fortuna con il tempo tutto in quella esperienza drammatica di quel bambino può lentamente seppur dolorosamente andare a posto; ma nulla può essere messo a posto «perché così voglio io». E oltretutto nulla può essere messo a posto dilacerando ulteriormente il vivere di quel bambino, costringendolo a girare per il sistema per accedere alle prestazioni, adattandosi alla logistica amministrativa di ciascun specializzato Dispensario e inchinandosi alle sue regole.

Tutto questo lo si sa bene, e tuttavia la scuola potrebbe essere spaventata a dover gestire internamente e primariamente una materia così dolorosa e potrebbe premere affinché quel calice amaro (l'elaborazione di un lutto così forte) le sia sottratto, sia spacchettato e rigettato fuori dai suoi confini. Se i soldi ci sono e il sistema è così opulento da rendere possibile quel *patchwork* sconnesso di terapie (in realtà non è mai stato così, è sempre stato solo un nostro sogno), ecco allora che l'inconscio collettivo di tutti gli attori in gioco preme affinché la strada sbagliata diventi quella maestra.

Confidiamo in uno sbrigativo tecnicismo che è sul mercato e che perciò pretendiamo che funzioni, e se non è così ci arrabbiamo anche.

Promuovere il senso della socialità

Non serve precisare che questo ragionamento severo non è contro le competenze professionali specializzate, bensì contro un artificioso tecnicismo. È contro la «disumana» aspettativa che i nostri problemi esistenziali, quando ci capitano addosso, li possiamo far sparire mettendo un gettone in una macchinetta.

Nonostante da anni tutti teoricamente siamo avvertiti della vacuità di un tale atteggiamento, irriverente nei confronti della vita, in pratica il nostro povero welfare ne è ancora pregno in ogni ganglio. Ed è in pratica, e non nelle comode teorie, che si deve vincere la sfida nel prossimo futuro. Io spero che la disgrazia dei denari scarsi abbia un effetto pratico dirompente e ci consenta di recuperare le risorse affievolite ma non perdute di una certa nostra umanità.

Quali sono queste risorse d'umanità pura di cui parliamo? È risorsa umana distintiva l'intelligenza, la sensibilità; è risorsa tipicamente umana il metodo, il ragionamento umile e rigoroso; è umano il dialogo alla pari e la capacità di condividere le esperienze; è umana ciò che don Milani chiamava *care*, vale a dire la voglia di fare bene le cose e di preoccuparci per il bene comune, specie quando è minacciato.

Tutte queste qualità possono essere abbondanti e preziose in ogni scuola, solo che non le si soffochi o non le si misconosca. Tutte queste qualità possono essere presenti in ogni specialista, solo che non le svaluti considerandole al di sotto, per valore e per potenza, alle nozioni oggettive che ha studiato.

Ho scritto in questi anni riguardo al *metodo relazionale*, cioè attorno all'idea che il bene-essere non scende mai direttamente dalla scienza, bensì *sale dalle relazioni*. L'idea è che il benessere ci venga da uno *stare assieme* e un *fare assieme* per l'appunto bene-intenzionati. Ho cercato di capire come potremmo fare, in pratica, a catalizzare attorno alle situazioni esistenziali sentite come difficili, o anche come ingestibili, il calore terapeutico di forze psichiche costruttive. Forze non tratte dalla mente e dal bagaglio tecnico di un solitario esperto scientificamente illuminato, bensì sgorganti dal fondo intuitivo e dalla premura di tutte le persone coinvolte emotivamente in una difficoltà.

Il punto cruciale è capire come trasformare le *preoccupazioni*, e perfino le desolazioni, derivanti dalle imperscrutabili vicende di vita, in *energia umana* benefica, costruttrice di beni comuni, cioè di uno *star meglio* costruito assieme e goduto assieme, come ci insegna Donati. Parliamo di reti di persone autentiche, reti in cui i soggetti non si incontrano per una sorta di braccio di ferro a stabilire *chi la sa più lunga* (come succede a volte in certe *équipes* multiprofessionali), bensì per catalizzare positività umane pure. È chiaro che in questa partita umanizzante un ruolo importante — per non lasciare tutto a un improbabile spontaneismo — lo potrebbero avere proprio i nostri fin qui bistrattati specialisti, i quali in ultimo sono esperti dell'umano, e quindi si trovano nella migliore posizione per far scaturire simili dinamiche (fino ad assumere se necessario il ruolo cruciale di *facilitatori*).

Queste reti possono sorgere in ogni luogo e in ogni tempo, senza nessuna delibera e senza nessuno stanziamento ad hoc. Ogni qualvolta c'è un problema esistenziale serio, le relazioni possono addensarsi e operare. Non c'è ovviamente nessun motivo perché queste reti curative non possano *aver base* nella scuola, se le difficoltà sono nella scuola.

Le persone possono arrivare da fuori (le reti possono essere composte da familiari, volontari, amici, operatori, ecc.), ma può essere la scuola che organizza l'incontro e tiene per così dire la regia del tavolo. E in effetti in molte scuole questi virtuosi incontri tra persone di buona volontà si sono sempre verificati e tuttora si verificano, anche se più spesso in modo occasionale e senza consapevolezza. Il *metodo relazionale* ci aiuta a creare queste reti con sistematicità e precisa intenzione.

Non c'è nessun motivo perché certi insegnanti emotivamente preparati, affiancati e accompagnati da specialisti esterni umili e aperti a un ragionamento condiviso, affiancati a certi genitori o anche a certi studenti sensibili, non possano elaborare in senso dialogico i loro problemi. Dico «i loro problemi» — non i problemi di quel bambino o di quella famiglia — perché il metodo relazionale è fermo nell'evidenziare che un atteggiamento pietistico — un ingenuo altruismo — non va mai bene. L'atteggiamento salvifico del tipo «tu hai un problema e io no, io ho la soluzione» è l'esatto contrario di una relazione.

Non appena io mi *preoccupo* davvero di un problema di *Alter*, subito quel preoccuparmi mi attira dentro il suo problema e lo fa diventare «mio». Non manipolo un problema di un altro, ma mi applico a una mia «difficoltà», che al contempo è anche di altri. In una rete autentica tutte le persone si muovono per un *proprio* problema, dunque per un problema *comune o condiviso*. Assieme sperano di far scaturire dal loro relazionarsi — un relazionarsi spinto dalla umiltà di «non sapere» — le forze psichiche necessarie al miglioramento comune.

L'umiltà di «non sapere»

Facendo rete non andiamo a caccia di soluzioni, ma desideriamo «promuovere senso». Anche quando a volte i problemi sono così definitivi che nessuna soluzione esiste, il «darsene un senso» diviene un bene umano pregiato. E quando quel bene è ricercato nella relazione e nel dialogo alla pari — senza che nessuno millanti cose che non può fare, come direbbe Illich — allora quella elaborazione comune lascia come risultato secondario anche una certa *fiducia nelle relazioni* di per sé.

Si crea *senso della socialità* — vale a dire *capitale sociale* —, cioè un'impronta permanente che orienta le personalità ad aprirsi agli altri e fare assieme per il bene di tutti.

Il mettersi attorno a un tavolo responsabilmente lascia nell'inconscio dei dialoganti l'idea che, di fronte a qualsiasi problema di vita, *aprirsi e parlare e riflettere emotivamente* è la strada maestra per ogni possibile ristabilimento.

Non arriveremo mai a definire un grave problema come un «bene», ma quando la mazzata capita, perché così è fatta la vita degli uomini, se non la si sfugge o non la si combatte alla maniera di don Chisciotte, essa può lasciare comunque in

dono, ai margini delle sofferenze, un'occasione preziosa di maturazione per tutti, dentro e fuori l'edificio scolastico.

L'elaborazione della sofferenza, per rafforzare e umanizzare le relazioni, è una materia che ogni scuola, di ogni ordine e grado, dovrebbe mettere in prima fila nei propri *curricula*.

Abstract

The school system is going through a difficult period, because of the economic and political crisis. This goes against the paper and proposes to expand the role of the school, thinking of new functions and responsibilities in relation to the child protection. The author proposes a methodological approach (Relational Theory) in which relationships are the cornerstone for the identification and solution of social problems, even in today's schools.

Keywords:

School – Child protection – Relational Theory – Global economic crisis.

Bibliografia

Agamben G. (2005), *Homo sacer: Il potere sovrano e la nuda vita*, Torino, Einaudi.

Donati P. (2013), *Sociologia della relazione*, Bologna, il Mulino.

Donati P., Folgheraiter F. e Raineri M.L. (a cura di) (2011), *La tutela dei minori: Nuovi scenari relazionali*, Trento, Erickson.

Folgheraiter F. (2011), *Fondamenti di metodologia relazionale: La logica sociale dell'aiuto*, Trento, Erickson.

Illich I. (2008), *Esperti di troppo: Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Trento, Erickson.

Lévinas E. (1988), *Umanesimo dell'altro uomo*, Genova, Il Melangolo.

Maslow A.H. (1971), *Verso una psicologia dell'essere*, Roma, Ubaldini.

Folgheraiter F. (2014), *Il ruolo della scuola nella tutela dei minori. La metodologia relazionale*, «Lavoro Sociale», vol. 14, suppl. al n. 4, pp. 7-14, doi: 10.14605/LS01.